

### **Cadre de référence en évaluation de l'appropriation et de l'utilisation de la R-D en gestion de l'éducation**

**Houssine Dridi Ph. D.**  
dridi.houssine@uqam.ca

#### **1. Introduction**

À l'heure où la gouvernance des institutions éducatives est questionnée, où les instances publiques et privées sont interpellées et que les pressions sur le système d'éducation sont de plus en plus fortes pour que les acteurs rendent des comptes sur sa performance, c'est à l'instar d'un grand nombre de sociétés que le Québec s'interroge sur l'efficacité de son système éducatif. Cette préoccupation se manifeste à la suite des bilans tirés de plusieurs études (CSE, 2006, 2012 ; Bélanger et al., 2012 ; OCDE, 2002 ; OCDE/CERI, 2000, 2003, 2007, etc.) qui font ressortir non seulement une difficulté à atteindre les objectifs fixés mais aussi des défis, nombreux et considérables, auxquels le système éducatif doit faire face : besoin d'assurer la réussite du plus grand nombre et de diminuer le décrochage scolaire, qualification de tous, intégration des jeunes en difficulté, survie des écoles en région, etc.

Devant un tel constat, les gouvernements ont adopté des politiques relatives à la reddition de comptes pointant aussi la gestion des établissements d'enseignement comme une dimension importante. Par conséquent, ils se tournent vers les mécanismes de la recherche-développement et de l'innovation, en cherchant les moyens de stimuler et d'inciter les acteurs de l'éducation à l'utilisation des résultats de la recherche.

Dans cette mouvance, la recherche universitaire subit de multiples pressions qui peuvent en modifier les pratiques et les visées, même si elle demeure un vecteur important, et relativement autonome, d'une transformation des savoirs et du développement des institutions. À ce titre, des acteurs influents, qui ont l'oreille des responsables politiques, expriment l'urgence d'un besoin de recherche et d'avis de même que d'évaluations sur l'état de notre système éducatif et de chacune de ses entités ainsi que sur les mesures à mettre en place pour assurer et améliorer son fonctionnement de même que son positionnement international (Lacroix et Maheux, 2012).

Pour assurer une continuité dans cette réflexion quant au volet de la gestion de l'éducation, pour un dépassement du cadre de la régulation par un contrôle strict et dans un souci de maintien d'un certain équilibre entre théorie et pratique dans les sphères de formation, d'accompagnement et de développement professionnel, il nous semble essentiel de saisir le processus d'appropriation, par les gestionnaires de l'éducation, des résultats de la recherche et des nouvelles pratiques dans une démarche réflexive, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif. Le présent article est basé sur un projet de recherche préliminaire qui a pour objectif de mettre au point un cadre de référence pour les approches de l'évaluation de l'appropriation et de l'utilisation de la recherche et de l'innovation en gestion de l'éducation dans une mouvance d'amplification de la régulation dans les organisations éducatives.

### **La gouvernance des institutions éducatives questionnée**

Dans une mouvance internationale, les gouvernements imposent une voie de changement qui vise à améliorer le rendement des établissements d'enseignement. Cette voie est basée sur les théories du changement et, notamment, celles inspirées des théories du Public New Management (nouveau management public), de l'approche du pilotage du changement ou encore de « l'accountability. ». Il n'en demeure pas moins que le degré d'un recours systématique et approfondi aux techniques de la nouvelle gestion publique dépend du degré de perméabilité des structures institutionnelles aux idées managériales (Hood, 2000 ; Merrien, 1999).

Pollit, Van thiel et Homburg (2007) sont d'avis qu'une nouvelle gestion publique recouvre des réalités très différentes selon les pays. D'autres penchent pour un « puzzle doctrinal » en insistant sur l'hétérogénéité des outils utilisés, tirés à la fois de la microéconomie (pour l'analyse des mécanismes incitatifs), de la sociologie des organisations qui s'attache à la compréhension des problèmes liés à l'organisation administrative ou encore des sciences de gestion qui s'intéressent à l'accroissement de l'efficacité des organisations dans sa dimension prescriptive de « bonnes pratiques » (Alber, 2013).

Ce mouvement protéiforme possède une même dominante dont l'objectif est de promouvoir dans les administrations et les organisations publiques des mécanismes de fonctionnement empruntés aux entreprises du secteur privé. De tels mécanismes sont censés rendre ces organisations plus

modernes, mieux organisées et plus « efficaces ». il s'agit pour Alber (2013) d'une hybridation dont la portée reste en partie à déterminer, mais l'indécision autour du modèle à bâtir est compensée par le consensus autour de celui qu'il s'agit d'abandonner. Rappelons que Bartoli (1997, p. 98) définit le management public comme « l'ensemble des processus de finalisation, d'organisation et de contrôle des organisations publiques visant à développer leurs performances générales et à piloter leur évolution dans le respect de leur vocation ». Constatons qu'il s'agissait déjà de dépasser la tradition bureaucratique déclassée sur la base de l'argument péjoratif de la bureaucratie (Pesqueux, 2005). Le nouveau management public étant considéré comme une bifurcation par rapport au management public « stricto sensu », Il s'agit là d'un héritage du modèle bureaucratique-wébérien et de la pénétration du modèle néo-libéral de la performance.

Amar et Berthier (2007) ont tenté de faire, dans le tableau ci-dessous, une comparaison des administrations de type wébérienne et de type nouveau management public (NMP) ou nouvelle gestion publique (NGP). Pour ces derniers, d'une part, la bureaucratie wébérienne semble manquer de souplesse dans l'environnement actuel, et, d'autre part, la conception issue du nouveau management public est ancrée dans une décentralisation qui permet aux structures d'acquérir autonomie, flexibilité et réactivité. De plus, le partage des responsabilités serait facilité par un gain de clarté. Différentes actions le permettraient, notamment celles articulant gestion par les résultats, mise en place de planification stratégique, mise en place de partenariats, généralisation de l'évaluation et développement de la participation.

## Actes du Colloque international AFIRSE 2013

	Administration wébérienne	Administration NMP
Objectifs	respecter les règles et les procédures	atteindre les résultats, satisfaire le client
Organisation	centralisée (hiérarchie fonctionnelle, structure pyramidale)	décentralisée (délégation de compétences, structuration en réseau, gouvernance)
Partage des responsabilités politiciens/administrateurs	confus	clair
Exécution des tâches	division, parcellisation, spécialisation	autonomie
Recrutement	concours	contrats
Promotion	avancement à l'ancienneté, pas de favoritisme	avancement au mérite, à la responsabilité et à la performance
Contrôle	indicateurs de suivi	indicateurs de performance
Type de budget	axé sur les moyens	axé sur les objectifs

Source : Amar et Berthier (2007) *Comparaison des administrations de types wébérienne et NMP*

Même si le mode hiérarchique (comme chaîne de commandement) inspiré du modèle bureaucratique wébérien n'est plus d'actualité et a été largement critiquée par le courant de la nouvelle gestion publique, des emprunts du principe de la primauté du politique sont encore ancrés (une copie pâle) dans les principes légaux-rationnels de la vision de l'administration et des services collectifs d'aujourd'hui. Ceci est révélé par les mécanismes du système de contrôle sur les administrations et les organisations publiques. Un tel système est considéré comme le moyen privilégié pour s'assurer qu'elles accomplissent les missions pour lesquelles elles ont été créées.

Cet assujettissement est accentué, en quelque sorte, par l'explosion des médias sociaux et la facilité des modes interactifs que fournissent les technologies. Une telle accessibilité favorise en même temps l'exercice d'une démocratisation de la participation à la vie publique. Parallèlement aux pouvoirs que certains acteurs socio-économiques ont pu rapatrier, les membres de la société font pression sur les pouvoirs politiques pour une plus grande transparence qui se traduit par l'adoption et l'extension du modèle de la reddition de comptes ou la gestion axée sur les résultats.

Une fonction de contrôle devient utile à la gouvernance des systèmes publics. Elle est la contrepartie consentie dans la délégation des pouvoirs et des responsabilités adjointes à la zone

d'autonomie que des acteurs prétendent réclamer. Le modèle de la gestion axée sur les résultats est la réponse au besoin de contrôle. Il est basé essentiellement sur le principe qu'il serait impossible d'améliorer l'efficacité et l'efficience des services du fait du manque de signaux et d'indicateurs de performance. Les tenants de ce modèle de la gestion publique conviennent qu'il est nécessaire de renverser les priorités affichées par les organisations, à savoir, au lieu de privilégier la légalité et le respect des procédures formelles, il vaut mieux privilégier les résultats et les satisfactions des clients (Merrien, 1999). Selon Rigaud (2011), la nouvelle gestion publique, avec les principes et les outils préconisés, vise à faire des institutions publiques des organisations orientées vers la performance.

Cependant, les pouvoirs publics se limitent, pour respecter le cadre (énoncé) de leur propre politique, à fixer de grands objectifs à atteindre. Ils laissent une plus grande manœuvre au niveau des institutions et réorientent leurs tâches vers une évaluation *ex post* et un réel suivi plutôt que vers une planification *ex ante* détaillée (Merrien, 1999). Dans ce cadre, les organisations publiques sont évaluées en permanence à l'aide d'indicateurs de performance. Il y a alors un glissement de la régulation a priori vers une régulation a posteriori.

De même dans le milieu de l'éducation, il n'est plus approprié de privilégier les processus et la livraison de services, mais de viser à l'atteinte d'objectifs énoncés dans des ententes appelées conventions de partenariat, au niveau intermédiaire, et de gestion, au niveau local. Alors que de nombreuses démarches ont été entreprises dans le sens de la démocratisation de la gestion scolaire au Québec, il appert qu'il existe toujours des irritants à l'intérieur de ce champ de réflexion et de pratique. En effet, même si on a apporté de nombreuses modifications à la gestion des systèmes éducatifs au Québec en favorisant la décentralisation et en misant sur l'obligation de résultats et la notion d'imputabilité, il semble que peu d'efforts aient été consacrés à la gestion des processus (Labelle et St-Germain, 2004 ; Brassard, 2012).

Il faut déjà reconnaître qu'il y a des difficultés à évaluer la performance des établissements en multipliant les instruments et les indicateurs. Il y a indéniablement un risque d'effets pervers à vouloir pousser les acteurs dans leurs derniers retranchements. Les institutions et les gestionnaires trouveront inmanquablement des façons de faire pour répondre aux exigences des

autorités, mais cela ne permettra pas d'influer de façon positive et durable sur le renforcement du système éducatif et de pérenniser les stratégies efficaces qui conduisent à la réussite du plus grand nombre.

Malgré ce qui peut être avancé comme principes guidant la nouvelle politique publique, la sociologie des organisations nous enseigne que la nouvelle gestion publique peut tomber dans un « cercle vicieux bureaucratique » (étudié par Merton, Gouldner et Crozier) qui tend à voir chaque service fonctionnant pour et sur lui-même (Merrien, 1999). Les pressions constantes de contrôle sans un effort de compréhension quant aux modes d'application, aux besoins d'intégration des comportements et aux difficultés de l'action collective ne peuvent permettre l'atteinte des objectifs visés et à contrecoup, elles mènent à une surévaluation de la rationalité du fonctionnement des organisations, ce qui ne va pas de soi.

### **Pressions sur le système éducatif dans une mouvance de reddition de comptes**

Une gestion axée sur les résultats dans le milieu de l'éducation est d'inspiration néo-libérale appliquée dans les milieux de l'administration et des organisations publiques. Ayant trait au système éducatif, elle s'articule autour de mécanismes, qui au Québec ont fait l'objet de conventions signées entre les différents paliers d'intervention. D'une part, une convention de partenariat est une entente entre le ministère de l'éducation et les commissions scolaires (niveau intermédiaire), et, d'autre part, une convention de gestion est une entente entre les commissions scolaires et les établissements scolaires d'un territoire sous la gouverne de cette autorité intermédiaire. Dans les deux conventions, des évaluations sont appliquées pour rendre compte de l'atteinte des objectifs sur lesquels se sont engagés les différents acteurs au niveau local.

Le recours à la gestion axée sur les résultats peut entraîner des conséquences importantes pour les commissions scolaires, les établissements et le personnel. Celle-ci est arrimée à une contractualisation obligatoire, universelle et contraignante quant aux résultats à atteindre. La philosophie derrière une telle poussée de contrôle se justifie par vision politique basée sur l'approche de l'amélioration du système certes, mais aussi une approche de développement professionnel et organisationnel comportant une supervision interne et externe (Brassard, 2012).

Les défenseurs de cette vision considèrent que même si le système atteint un certain niveau d'efficacité, il est nécessaire de l'améliorer. Premièrement, en tenant compte du niveau de décrochage encore important et du taux de réussite en dessous du niveau désiré. Deuxièmement, en mettant en place un système d'évaluation du personnel enseignant lié en grande partie à la performance des élèves et prévoyant des conséquences positives ou négatives. Troisièmement, en augmentant le nombre d'épreuves auxquelles seraient soumis tous les élèves du système et en rendant davantage accessible les résultats comparés des établissements.

Maroy (2012) met en évidence les procédures d'auto-évaluation à travers une « régulation douce » qui les combine à des régulations bureaucratiques plus traditionnelles insérées dans les politiques des modes d'évaluation. Pour les organisations internationales qui ont une influence grandissante sur l'adoption de nouvelles politiques, l'adhésion à de nouveaux modèles (même si de tels modèles datent de très longtemps) passe par le lien primordial entre la recherche et la pratique. Par exemple l'OCDE appuie cette orientation en déclarant qu'« à travers l'hypothèse des principes démocratiques modernes, nous affirmons qu'il faut prendre en compte à la fois la production et l'utilisation de la recherche en éducation dans un pays, et déterminer comment son efficacité et sa contribution à la société pourraient être améliorées. » (OCDE/CERI, 2007, p.7).

Van Zanten qui a mené des études pour l'OCDE sur différents systèmes éducatifs, pense qu'il faut mettre en avant « la multiplication des sources d'information potentielles dans le monde moderne, et les risques de distorsion, de confusion et de mauvaise application que cela suppose. » (OCDE/CERI, 2007, p.7). Il soutient dans ce même ordre d'idée que « si nous voulons que l'élaboration des politiques d'éducation soit efficace et démocratique, il est nécessaire de créer à la fois une nouvelle « culture » de réflexion sur les problèmes éducatifs et de nouvelles formes d'organisation des débats sur l'éducation, où les données probantes sont au cœur des discussions et où ceux qui produisent ces données ont des constats fréquents avec les dirigeants et les utilisateurs ordinaires de ces données » (OCDE/CERI, 2007, p.7).

Le Québec est confronté à de très grands défis à tous les niveaux de son système éducatif et chacun de ces défis a une répercussion sur la recherche et l'innovation en éducation. Parallèlement, ces institutions éducatives sont questionnées sur leur gouvernance de façon constante. Rappelons qu'à l'instar de plusieurs autres pays et provinces canadiennes, le Québec

tente depuis plus d'une décennie de mener à bien la dernière réforme de son système public d'éducation. Cette réforme sous-entend d'une part, un achèvement du virage démocratique et décentralisateur entamé dans les années 60, et, d'autre part, une modernisation de la gouvernance tournée vers la performance. En outre, plusieurs facteurs exogènes et endogènes au système éducatif québécois sont à prendre en compte, à savoir, des motifs politiques, économiques, sociaux, technologiques et éthiques, mais aussi l'affaïssement des structures ou encore des dysfonctions au niveau de la gestion des systèmes qui date depuis plusieurs années (Labelle et St-Germain, 2004, CSE, 2012).

En somme, il ressort que depuis les années 60, il y a une tendance lourde de démocratiser le système éducatif au Québec. De nombreuses tentatives de démocratisation par l'État québécois se polarisaient autour des changements apportés aux structures. Brassard (2012) met en lumière le modèle de gouvernance adopté depuis plus d'une décennie relativement à la régulation et tourné vers l'amélioration du fonctionnement du système éducatif. Ce modèle progressif s'articule autour de trois aspects principaux :

- 1 – adoption par le gouvernement du Québec de plusieurs moyens pour rendre le système préscolaire, primaire et secondaire plus efficace, notamment, augmentation du temps de scolarisation, nouveaux ratios enseignant/élèves, décentralisation ;
- 2 – Instauration d'une situation de quasi-marché surtout à travers la concurrence et le choix de l'établissement ;
- 3 – instauration d'un système de régulation fort devant inciter les acteurs à améliorer de façon continue le fonctionnement du système et, plus particulièrement, l'activité éducative.

Les pouvoirs publics, comme les autorités intermédiaires et les établissements scolaires se tournent vers les institutions universitaires, notamment, pour apporter des pistes de solutions sinon un accompagnement plus spécifique dans la compréhension et l'exécution de leurs tâches et pour assumer leur imputabilité envers la société. Toutefois, il est éclairant de se souvenir d'abord des difficultés générées par l'application de processus parfois complexes et peu ajustables à la réalité des organisations tant ils sont instrumentaux. Ensuite, les expériences menées jusqu'à ce jour montrent clairement que les changements (exécution) organisationnels introduits entraînent



des réactions et des comportements d'adaptation qui compromettent les objectifs visés et parfois même détériorent la capacité de répondre correctement aux finalités.

N'y a-t-il pas une sorte de fin d'illusion de la nouvelle gestion publique et de la gestion axée sur les résultats, du moins pour les acteurs sollicités?

### **Limites de la nouvelle gestion publique et difficultés de l'évaluation**

Les retombées d'une recherche peuvent être lointaines. Cela peut prendre du temps et varie selon le domaine d'application. En ce qui a trait au domaine de la gestion, les besoins urgents et les demandes pressantes quant aux indicateurs de performance ne permettent pas toujours aux acteurs de prendre le temps de s'inspirer de la recherche. Il est difficile aussi de prendre le temps de partager et d'apprendre des expériences des autres. La mobilisation des connaissances qui a besoin de maturation se trouve affecté par le recours à des routines et des façons de faire inspirées du quotidien.

De plus, les bénéfices ne sont pas nécessairement mesurables économiquement, surtout en éducation. Les résultats de la recherche pris isolément ont souvent un faible impact, mais une combinaison peut donner de meilleurs résultats. Il y a assurément une difficulté à distinguer les résultats et leurs zones d'influences.

Il se peut qu'il y ait un décalage entre l'importance des promesses contenues dans les conventions de partenariat et de gestion et la faiblesse des résultats obtenus par l'application du modèle de la gestion axée sur les résultats. Des échecs patents et des effets pervers risquent de se multiplier, même si la nouvelle gestion publique continue à être un mythe mobilisateur. L'imposition de processus de performance risque aussi de provoquer la contre-mobilisation des acteurs intéressés.

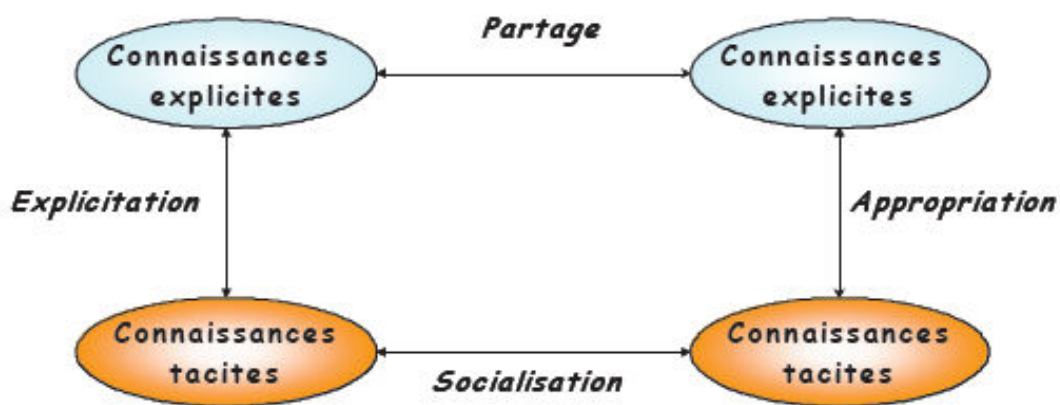
Dans ce contexte et pour une meilleure perspective, un rôle particulier revient à mobilisation des connaissances.

### Mobilisation et gestion des connaissances

La gestion des connaissances désigne la gestion de l'ensemble des savoirs et savoir-faire en action mobilisés par les acteurs de l'organisation pour lui permettre d'atteindre ses objectifs (Charlet et al., 1999).

Plusieurs étapes ont été identifiées dans un processus de gestion de connaissances. Il s'agit de l'explicitation de connaissances tacites repérées comme cruciales pour l'organisation, du partage du capital des connaissances rendues explicite sous forme de mémoire, de l'appropriation et de l'exploitation d'une partie de ces connaissances par les acteurs de l'entreprise (Nonaka et Takeuchi, 1995).

Le partage et l'appropriation des mémoires de l'organisation demeurent encore de véritables points bloquants au sein des organisations. Les méthodes de gestion de connaissances ne sont pas suffisantes pour permettre une appropriation efficace des connaissances par les acteurs de l'organisation. Cependant, l'objectif d'une capitalisation des connaissances est bien le partage des connaissances dans le but d'acquisition de nouvelles compétences.



**Figure 1.** *Processus de gestion de connaissances (capitalisation et partage), adapté de (Nonaka et Takeuchi, 1995)*

Source : Castillo, Matta et Ermine (2004)

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent constituer un support de diffusion intéressant pour favoriser le partage. Cependant, la diffusion doit être guidée si l'on veut fournir la bonne information au bon moment et éviter la surinformation. De plus, la diffusion d'une information ne suffit pas à garantir la réutilisation de la connaissance qu'elle est susceptible de transmettre. En effet, pour qu'une connaissance soit réinvestie, l'acteur doit nécessairement l'assimiler et l'intégrer à sa base d'expérience et de connaissances propres qu'il pourra mobiliser à tout moment dans l'action (Tounkara et al., 2001). Passant par un tel cheminement, c'est dans ce sens qu'elle contribue à l'acquisition des compétences par les acteurs dans l'organisation. Selon Blanchard et Harzallah (2004), une compétence est définie comme l'aptitude d'un acteur à réaliser une tâche ou à effectuer un raisonnement dans une situation donnée. Un tel processus doit être compris et saisi par les chercheurs et pour ce faire, il faut saisir le processus d'appropriation par les gestionnaires des résultats de la recherche et des nouvelles pratiques ainsi que la démarche réflexive que les acteurs du terrain activent pour rendre plus efficace leur gestion. Cette saisie, à notre sens doit nécessairement passer une évaluation de l'appropriation et de l'utilisation de la recherche et de l'innovation en gestion de l'éducation, laquelle évaluation permettra de mieux articuler les recherches autour des problématiques primordiales. Pour l'instant, selon notre lecture, il n'y a pas de cadre de référence qui permet de répondre adéquatement au besoin du milieu selon une perspective complémentaire au cadre de régulation. Dans cette optique, nous proposons un nouveau cadre de référence, non pas nécessairement pour remplacer le cadre actuellement appliquée, mais pour compléter ce qui existe.

### **Cadre de référence pour l'évaluation de l'appropriation et de l'utilisation de la R-D en gestion de l'éducation**

Nous partons du fait qu'il y a une nécessité d'un cadre de référence pour les approches de l'évaluation de l'appropriation et de l'utilisation de la recherche et de l'innovation en gestion de l'éducation. Ce cadre mise sur le processus d'appropriation par les gestionnaires des établissements scolaires des résultats de la recherche, de nouvelles pratiques ainsi que de la démarche réflexive individuelle ou collective.

Ce cadre de référence est basé essentiellement sur l'analyse stratégique comme approche développée par Crozier et Friedberg (1992). Une telle approche permet une conceptualisation de l'action collective ou ce que Crozier et Friedberg appellent les systèmes d'actions concrets. Elle met en évidence le construit social que les acteurs engendrent. Il s'agit aussi de la mise en évidence du réseau d'acteurs interdépendants. Les stratégies des acteurs sont nécessairement fonction de leurs intérêts mais aussi de leurs ressources tout autant que la poursuite d'un but commun, celui de l'organisation et donc de la performance des élèves. Plus spécifiquement, c'est une approche qui permet de mettre au jour la complexité de l'environnement et des actions à entreprendre, les incertitudes auxquelles les acteurs font face, les zones grises qui en résultent et les effets contre-intuitifs qui en découlent. De plus, ce cadre de référence doit être perçu comme un modèle perfectible à tout moment, car il est intimement lié aux stratégies des acteurs lors de leurs actions. C'est par une démarche réflexive que les acteurs s'approprient, appliquent, adaptent et ajustent les connaissances issues de la recherche et des modèles de pratique.

Dans un contexte d'amélioration continue de la qualité, la mise en place d'un tel cadre s'avère pertinent et nécessaire afin d'établir les objectifs, les paramètres et le processus qui encadrent la démarche et les pratiques d'évaluation. Par l'utilisation d'une série d'outils et d'instruments, l'évaluation permet, de façon systématique et objective, de rendre compte de l'élaboration, de l'implantation, de la pertinence, du rendement et de l'impact et plus largement, de la performance des services, des interventions et des programmes d'une organisation en s'intéressant aux stratégies déployées pour mobiliser des connaissances, transférer des expertises et aider à la prise de décision en gestion des établissements scolaires.

Pour aller au-delà de la simple application d'un modèle de la gestion axée sur les résultats et dépasser la stricte mise en œuvre d'un processus instrumental, il convient de connaître et de comprendre la logique et la rationalité propres des acteurs qui interviennent dans le milieu éducatif y compris les élèves visés comme produits du système. L'analyse stratégique permet à ce niveau d'élucider et de mettre en évidence des « effets contre-intuitifs » ou « effets pervers » qui caractérisent la gestion des établissements scolaires, comme les organisations publiques de façon générale. Ces effets contre-intuitifs ont déjà été étudiés par Merton (1936) sous le nom de « conséquences inattendues de l'action » qu'il avait mises en lumière dans un article intitulé *The*

*unanticipated consequences of purposive social action*. Redécouvertes par Forrester dans les années 70, elles vont être analysées sous l'appellation Effets contre-intuitifs dans *Urban Dynamics*. Ce sont finalement Crozier et Friedberg qui nous livrent une articulation à travers leur étude des contraintes de l'action collective et d'autres études dans les années 90. Crozier et Friedberg (1992), considèrent le dilemme dans lequel se trouvent toutes les actions dont le risque est d'aboutir au contraire de ce que l'on cherchait à réaliser et que l'effet contre-intuitif est au cœur même de tout effort d'action collective. Ils relèvent que toute l'institution éducative est en fait le champ de tels effets contre-intuitifs en se basant sur des travaux de R. Boudon dans *L'inégalité des chances* et de I. Illich dans *Comment éduquer sans école*.

Nous sommes d'avis, comme l'affirment Crozier et Friedberg, que ce dilemme ne peut être résolu qu'en renvoyant la discussion au niveau des finalités, « car ce n'est pas uniquement, ni même avant tout, une question de finalités de l'action ou de motivation des acteurs. Ni nos intentions, ni nos motivations, ni nos objectifs, ni nos relations transcendantales avec le sens de l'histoire ne sont une garantie ou une preuve de la réussite de nos entreprises. [...] C'est que le dilemme se situe à un autre niveau, celui des moyens que nous utilisons, ou plutôt de la médiation inéluctable entre les fins que nous poursuivons, d'une part, et les moyens humains que nous sommes obligés d'employer pour les atteindre, d'autre part » (Crozier et Friedberg, 1992, p. 17).

En réalité, nous cherchons à mettre en lumière la nécessité d'un cadre de référence en évaluation de l'appropriation et de l'évaluation de recherche-développement en gestion de l'éducation. Cette nécessité est motivée par le contexte qui est sous-tendu par une remise en question de la gouvernance des institutions éducatives. Des pressions sur le système éducatif sont constantes et son efficacité est interrogée selon le modèle de la gestion axée sur les résultats.

Il est vrai que le bilan des établissements scolaires est assez mitigé (CSE, 2004, 2012). Il fait ressortir des difficultés constantes à atteindre les objectifs établis dans des conventions de gestion (école – commission scolaire) et compilés pour un territoire scolaire dans des conventions de partenariat (commission scolaire – ministère de l'éducation). La complexité des défis à relever est une dimension importante notamment lorsqu'il s'agit pour les acteurs scolaires de viser la réussite du plus nombre d'élèves, de s'atteler à la diminution du décrochage scolaires, de faciliter l'intégration des jeunes en difficulté et de composer, quelquefois, avec la survie des écoles.

L'attention des acteurs politiques et de certains experts – qui ont l'oreille des responsables politiques – s'est concentrée autour du lien que devrait avoir le milieu scolaire et le milieu universitaire ainsi qu'autour des besoins en recherche universitaire et la nécessaire évaluation des retombées. Il en résulte, parallèlement, de multiples pressions sur la recherche universitaire qui devrait jouer dans le sens d'une modification des pratiques et même des finalités. L'orientation des problématiques de la recherche est alors à son tour questionnée.

La politique de financement des organismes subventionnaires pousse vers l'émergence d'une recherche utilitaire sur les institutions éducatives et en éducation. L'objectif étant, au-delà des défis mentionnés, d'assurer un meilleur fonctionnement des établissements scolaires et d'améliorer le positionnement international des élèves québécois. Les enquêtes PISA<sup>140</sup> ont une influence plus grande que ce qui est avoué.

Toutefois, cette trajectoire met en lumière des effets pervers ou contre-intuitifs où le ministère de l'éducation risque de jouer le rôle de bailleurs de fonds, les commissions scolaires de se cantonner dans le rôle de donneurs d'ordre et les universités dans une fonction d'exécutants. Il en résulte une pratique de la recherche orientée dont les résultats voulus devraient produire plus souvent des outils qui répondent à l'urgence. Cet état des choses est inspirée par les observations et les recommandations des organismes internationaux qui donnent des avis sur les systèmes éducatifs et notamment l'OCDE qui déplore le fait que la qualité de la R-D en éducation n'est pas aussi élevée que ce à quoi l'on pourrait s'attendre et que le système produit globalement des résultats insuffisants (OCDE, 2004), participe de cette trajectoire.

Nous avons soulevé l'interrogation suivante : pourquoi de telles lacunes observées dans la sphère spécifique de l'éducation?

L'hypothèse que nous retenons, à l'instar d'autres auteurs, fait référence aux méthodes de gestion des connaissances qui ne semblent pas adéquates pour permettre une appropriation efficace des résultats de la recherche et son utilisation par les gestionnaires scolaires. La stratégie proposée par différents acteurs politiques et socio-économiques reposait essentiellement sur l'orientation

---

<sup>140</sup> est un ensemble d'études menées par l'OCDE et visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. Leur publication est triennale. La première étude fut menée en 2000. L'enquête met en lumière plusieurs des traits qui caractérisent les meilleurs systèmes d'enseignement (OCDE, 2012).

vers l'innovation par une recherche-développement (R-D) accrue dont les retombées profiteraient plus amplement aux institutions éducatives. Cependant, l'évaluation de telles retombées n'est que partielle et parcellaire, elle est parfois lacunaire. Nonobstant le travail d'évaluation dont un organisme comme le CREXE<sup>141</sup> est chargé par le ministère de l'éducation, mais qui ne concerne que certains programmes ou chantiers subventionnés. La démarche méthodologique mixte utilisée dans le cadre de cette évaluation repose généralement sur des données quantitatives et qualitatives qui visent l'analyse de la logique d'intervention du programme concerné qui compte deux objectifs : d'une part, soutenir le développement et la progression des connaissances sur les facteurs influents, par exemple la persévérance et la réussite scolaire, et, d'autre part, encourager des partenariats entre les chercheurs, le réseau de l'éducation et les organismes publics et communautaires.

Nous avons retenu de cette analyse du CREXE que la contribution des programmes de subventions a permis de constater que les effets de tels programmes demeure mitigé, surtout en ce qui a trait à l'appropriation à plus long terme des connaissances par les acteurs du milieu scolaire. D'une part, l'analyse soutient l'idée que le programme contribue à renforcer les capacités de recherche en incitant les nouveaux chercheurs à travailler sur la problématique soutenue par le financement, d'autre part, l'importance de la contribution des chercheurs demeure difficile à établir (Marceau, Mehiriz et Paumier, 2008 ; Mehiriz et Marceau, 2011). Par ailleurs, d'autres effets sont recensés, notamment en ce qui a trait à la formation de partenariats et la réalisation de projets par un accès facilité et un soutien aux chercheurs dans la collecte des données. Cependant, peu ou pas d'analyses ont été effectuées sur le rôle et l'intervention des gestionnaires, comme acteurs pivots dans toute contribution à l'amélioration des pratiques et des résultats dans les établissements scolaires.

Nous avons considéré qu'il était important de saisir le processus d'appropriation par les gestionnaires non seulement des résultats de la recherche, mais aussi de nouvelles pratiques et de la démarche réflexive individuelle comme collective à travers le pouvoir d'influence que possède la direction d'école. Pour ce faire, nous avons estimé nécessaire pour dépasser et compléter les

---

<sup>141</sup> Le Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE) est mandaté par le MELs pour évaluer les effets de certains programmes de recherche subventionnés.

analyses existantes pour proposer un cadre de référence pour les approches de l'évaluation de l'appropriation et de l'utilisation de la recherche et de l'innovation en gestion de l'éducation.

Plus spécifiquement ce cadre de référence repose sur une démarche en trois étapes. Une première consiste à construire un diagnostic approfondi du problème social identifié dans le milieu, par les acteurs du milieu, en mobilisant l'ensemble des connaissances des sciences sociales et une analyse fine des réalités locales. Une deuxième vise à imaginer une façon nouvelle d'y répondre en s'appuyant sur les expériences de terrain. Une troisième se traduit par l'évaluation de la pertinence de la réponse imaginée et la mise en place d'ajustements adéquats. La trace de ces niveaux d'intervention est primordiale pour alimenter les interventions ou les changements ultérieurs. L'analyse stratégique permet en plus d'offrir une approche et une méthode d'analyse des stratégies a posteriori comme démarche de tirer des enseignements pour un apprentissage organisationnel.

### **Conclusion**

L'analyse stratégique, telle que bâtie par Crozier et Friedberg permet une conceptualisation de l'action collective des systèmes d'actions concrets en mettant au jour le construit social et la mise en évidence du réseau d'acteurs interdépendants qui se révèle à travers les stratégies des acteurs et en fonction de leurs intérêts mais aussi de leurs ressources. À juste titre, les ressources sont considérées ici à partir des connaissances mobilisées et qui reposent sur les résultats des recherches ou des apprentissages lors d'ateliers de formation continue. Ces connaissances sont mobilisées pour faire face à la complexité, aux incertitudes et aux demandes des acteurs du milieu scolaire, le plus souvent des équipes de travail (équipe-école, équipe-projet ou comités). Ce qui est intéressant dans l'emploi de l'analyse stratégique comme modèle réside dans son potentiel de perfectibilité à tout moment pour renforcer la démarche et se doter de nouvelles ressources par la négociation avec les partenaires, ces acteurs de l'organisation.

Dans cette optique, ce modèle comme approche et comme méthode permet plus facilement de procéder à l'évaluation de l'appropriation et de l'utilisation des résultats de la recherche et notamment la recherche-développement en ce qu'elle peut offrir comme dispositif pratique.



L'évaluation conduite peut porter alors sur les retombées et sur la valorisation des résultats de la recherche dans différentes sphères de la pratique.

Cette démarche permet a posteriori de viser un objectif complémentaire et essentiel de la traduction de l'innovation en gestion de l'éducation, à savoir classer les applications de la recherche dans la pratique en gardant une trace, valoriser la pratique de la recherche comme source renouvelable et en adéquation avec les usages du milieu scolaire. C'est dans ce sens que nous penchons pour l'unité entre théorie et pratique comme l'avait prôné Dewey à son époque (1892).

Parallèlement, il faut pouvoir contrer une tendance utilitaire simpliste. Si on désigne par évaluation de la recherche scientifique une procédure mise en place par une institution contribuant au financement d'activités de recherche, pour quantifier l'efficacité de l'utilisation de ce financement, il faudrait, au contraire qu'une démarche évaluative soit fondée sur la pertinence, le bien-fondé, la qualité, les modalités de production, de reproduction et traduction des résultats de la recherche par les acteurs dans leur action collective, les coûts et les effets d'une intervention.

In fine, l'objectif est d'aider à la prise de décision, viser l'amélioration de la qualité de la formation des gestionnaires, assurer la persévérance et la réussite éducative. Tous les acteurs politiques, scolaires et universitaires doivent alors œuvrer pour augmenter l'accessibilité des résultats de la recherche par une meilleure valorisation et une plus grande mobilisation et transfert des connaissances et des expertises. C'est l'action collective qui permet nécessairement de tendre vers une gestion plus appropriée des connaissances, une construction de la mémoire en employant à bon escient les technologies innovantes, et, par une co-construction d'une base de connaissances.

### Références

- Alber, A. (2013). Management et nouvelle gestion publique : limites et paradoxes de l'imitation du privé. *La nouvelle revue du travail*, (2), p. 2-24.
- Amar, A. & Berthier, L. (2007). Le nouveau management public : avantages et limites. Paris : Recemap.
- Bartoli, A. (1997). *Le mangement des organisations publiques*. Paris : Dunod.
- Bélanger, J. ; Bowen, F. ; Cartier, S. ; Desbiens, N. ; Montessinos-Gelet, I. & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56-57.
- Bérubé, B. (2005). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignantes et des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Blanchard E. & Harzallah M. (2004). Reasoning on competence Management, *Proceedings du Workshop Knowledge Management and Organizational Memories*, European Conferences on Artificial Intelligence (ECAI'04), Valencia, Août, 2004.
- Bouty, I. (1997). *Décision individuelle d'échange au sein des réseaux informels : entreprise, chercheurs et communautés scientifiques*. Thèse de doctorat en sciences de la gestion. Paris : Université de Paris X-Nanterre.
- Brassard, A. (2012). *La gouvernance du système d'éducation : le Québec est-il engagé dans la bonne voie?* Présentation au colloque CSQ, février 2012.
- Castillo, O. ; Matta N. & Ermine J.L. (2004). De l'appropriation des connaissances vers l'acquisition de compétences. 2<sup>ième</sup> colloque C2EI (Modélisation et pilotage des systèmes de Connaissances et de Compétences dans les Entreprises Industrielles), Nancy, 1-2 Décembre 2004. En ligne <<http://hal.archives-ouvertes.fr>> , consulté le 6 mai 2013.
- Charlet J., Zacklad M., Kassel G. & Bourigault D. (1999). *Ingénierie des Connaissances – Recherches et Perspectives*, Paris : Eyrolles.
- CSE (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005. Québec : Conseil supérieur de l'éducation
- CSE (2012). *Rappel des positions récentes du Conseil supérieur de l'éducation relativement à la recherche en éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

## Actes du Colloque international AFIRSE 2013

---

- CSE (2012). *Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire (2010-2012)*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Crozier M. & Friedberg, E. (1992). *L'Acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris : Seuil.
- Forrester, J. (1970). *Urban dynamics*, Cambridge : MIT Press
- Hood, C. (2000). *The art of the state : culture, rhetoric and public management*. Oxford : Oxford University Press.
- Labelle, J. & St-Germain, M. (2004). La gestion scolaire : une situation à améliorer? *Éducation et Francophonie*. 22(2). p. 158-174.
- Lacroix, R. & Maheu, L. (2012). *Les universités québécoises et l'assurance qualité*. Montréal : CIRANO.
- Marceau, R. ; Mehiriz, K. & Paumier, M. (2008). Évaluation des effets du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Montréal : CREXE-ENAP.
- Maroy, C. (2012). Performance scolaire et régulation par les connaissances en éducation. *Recherches sociologiques et anthropologiques*. 43(2), p.1-13
- Mehiriz, K. & Marceau, R. (2012). Évaluation du Programme d'aide à la recherche et au transfert : pertinence, mise en œuvre et effets. Montréal : CREXE-ENAP.
- Merrien, F.X. (1999). La nouvelle gestion publique : un concept mythique. *Lien social et Politiques*, (41), p. 95-103
- Merton, R.K. (1936), The unanticipated consequences of purposive social action, *American Psychological Review*, 1, p. 894-904.
- Nonaka I. & Takeuchi H. (1995). *The knowledge - Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford : Oxford University Press.
- OCDE (2002). *Examen des politiques nationales d'éducation – L'enseignement tertiaire en Suisse*. Paris : OCDE
- OCDE/CERI (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris : OCDE
- OCDE/CERI (2003). *De nouveaux défis pour la recherche en éducation*. Paris : OCDE

## Actes du Colloque international AFIRSE 2013

---

OCDE/CERI (2004). *National review on educational R&D*. Examiners report on Denmark. Paris : OCDE.

OCDE/CERI (2007). *Examen du système de recherche et développement en éducation – Suisse*. Paris : OCDE

Pesqueux, Y. (2005). Le « nouveau management public » (ou New Public Management). En ligne 11 p.

[www.cnam.fr/lipsor](http://www.cnam.fr/lipsor) consulté le 6 mai 2013.

Pollit C. , Van Thiel, S. & Homburg, V. (2007), « New public management in Europe », *Management Online Review*.

En ligne <<http://repub.eur.nl/res/pub/11553/>> consulté le 6 mai 2013.

Rigaud, C. (2011). *Les réseaux de santé à l'heure du nouveau management public*. Rennes : EHESP.

Toukara T., Matta N., Ermine J.L. & Coppens C., (2002). L'appropriation des connaissances avec MASK, *Proceedings of Extration et gestion des connaissances EGC'2002 (Industrial session)*, Montpellier, 2002.